



Recibido: 29/05/2012 · Aceptado: 03/07/2012

## La producción lingüística en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera: el metalenguaje

**Patricia Arnaiz de Castro** · Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

### ABSTRACT

This case study presents evidence of the different ways in which metalanguage can appear in the foreign language (FL) classroom and of the benefits that interactions including reflection upon language can provide to language learning in a group of 4º ESO students. The roles played by output and metalanguage in the second language (L2) learning process has been examined by many studies (Gass and Mackey, 2007; Lyster and Ranta, 1997; Lyster & Saito, 2010; Swain, 1995, 2000; Swain and Lapkin, 1998). The data presented here correspond to an analysis of the language related episodes (LRE) found in the big group and the small group interactions that took place in the 21 sessions observed. To solve their linguistic problems, students resorted to both their mother tongue (L1) and the FL with the aim of completing the assigned task. The episodes collected show how the use of language activates certain mental processes and consequently represents an occasion for learning. The results obtained confirm the benefits of increasing the frequency with which students use the FL in class.

*Key words: output, foreign language learning, feedback, metalanguage*



## 1. Introducción

El interés por la producción lingüística o *output* surge a raíz de los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas fundamentalmente por Swain desde los años 80 en adelante (1985, 1993, 1995, 1998, 2000, 2005). Esta autora detecta que al final de la enseñanza primaria, aprendices de francés como segunda lengua (L2) en programas de inmersión alcanzan niveles en esa lengua cercanos a los de un nativo en las destrezas receptivas pero no en las productivas, diferencia que no desaparece al final de la enseñanza secundaria. Swain (1995) defiende que el reducido número de oportunidades que los alumnos tenían para expresarse en la lengua que aprendían puede explicar en parte ese desequilibrio, ya que considera que “output pushes learners to process language more deeply (with more mental effort) than does input” (p. 126). Desde esta perspectiva, el *output* se entiende no como el resultado de la producción de los aprendices, sino como un paso hacia el aprendizaje, que va desde la comprensión de la lengua a su uso. Por consiguiente, cuanto mayor sea el número de ocasiones en que se hace uso de la lengua, mayor será el número de oportunidades para aprender.

Para Swain (1995), el *output* también ayuda a los estudiantes a tomar conciencia de sus dificultades lingüísticas y les invita a buscar soluciones. Son muchas las investigaciones que han centrado su interés en el papel fundamental que desempeña la concienciación de las lagunas lingüísticas en el procesamiento de los datos de la L2 (Lázaro Ibarrola, 2009; Robinson, 1997; Rosa y Leow, 2004; Willams, 2001).

Una tercera función que Swain (1995) y Swain y Lapkin (1998) atribuyen al *output* es la de actuar como una herramienta psicológica que puede facilitar la realización de una tarea al actuar de mediador entre nosotros y la realización de la misma. Desde esta perspectiva, el uso de la lengua no implica exclusivamente una actividad comunicativa, sino también una actividad cognitiva. Los estudios de carácter psicológico sobre la capacidad de considerar la lengua como objeto de conocimiento (Gombert, 1990; Karmiloff-Smith, 1992) distinguen diversos niveles de representación del lenguaje. Karmiloff-Smith (1992) propone la siguiente clasificación:

- 1) un primer nivel en el que la representación es implícita e inseparable de las mismas formas lingüísticas;
- 2) un segundo nivel en que la distancia se hace manifiesta a través de las manipulaciones que el hablante hace sobre las producciones verbales o por la aplicación generalizada de reglas gramaticales implícitas;
- 3) un tercer nivel que queda reflejado en la capacidad de hablar sobre la lengua aunque se haga con lenguaje coloquial y no con la terminología adecuada; la fase más alta de este tercer nivel está representada por la capacidad de utilizar un metalenguaje científico.

Es a ese tercer nivel del lenguaje al que este trabajo presta atención. La función metalingüística se refiere a la capacidad de un aprendiz de considerar la lengua no como un medio de expresión, sino como un medio para investigar sobre la propia lengua. Decidir si una oración es gramaticalmente correcta o traducir una palabra o una oración requiere que una persona piense sobre la lengua. Swain y Lapkin (1998) observan a un grupo de estudiantes de secundaria pertenecientes a un programa de inmersión en francés durante la reconstrucción de una historia a partir de fotografías y hallan evidencia de que discurren acerca de la lengua, la monitorizan y la manipulan. Además, los datos obtenidos en una prueba aplicada posteriormente revelan que la reflexión metalingüística influye positivamente en el proceso de aprendizaje. Todo esto lleva a las autoras a afirmar que la lengua es, simultáneamente, un medio de comunicación y una herramienta para pensar. Igualmente, Kowal y Swain (1994) encuentran evidencia de que los estudiantes de entre 14 y 15 años de edad de un programa de inmersión en francés reflexionan sobre la lengua durante la realización de una tarea a la que Wajnryb (1990) dio el nombre de *dictogloss*<sup>1</sup>. En todos los intercambios recogidos

en el estudio hay ejemplos de episodios críticos relacionados con la lengua de tipo ortográfico, gramatical y semántico.

## **2. El presente estudio**

A pesar del creciente número de investigaciones sobre la eficacia de emplear el metalinguaje en la sesiones de enseñanza/aprendizaje, aún hacen falta más datos que corroboren la capacidad de los estudiantes para hacer uso del mismo y reaccionar ante él, especialmente en un contexto de aprendizaje de LE, donde el número de estudios es menor. Esta investigación, de carácter descriptivo, pretendía aportar datos que arrojaran algo de luz sobre el papel que desempeña el *output* en un aula de 4º de la ESO en que se aprende inglés como LE y que estos datos sirvieran, a su vez, para posteriores investigaciones de tipo experimental. La escasez de estudios llevados a cabo con estudiantes españoles aprendices de inglés como lengua extranjera lleva a considerar necesaria la realización de investigaciones con sujetos de estas características.

A lo largo de la historia, los estudiantes de una LE han pasado parte del tiempo en el aula realizando actividades metalingüísticas que consisten esencialmente en aprender reglas de gramática y memorizar vocabulario (Gass, 1997, p. 158). En los primeros métodos de enseñanza, la mayoría de las actividades llevadas al aula sometían a los alumnos a este tipo de concienciación y proporcionaban de forma directa los medios para ponerlos en contacto con determinadas cuestiones semánticas, gramaticales o fonológicas. No obstante, la concienciación metalingüística se puede alcanzar de otras maneras: los propios estudiantes pueden hacer uso de la lengua materna o de la lengua extranjera para discurrir acerca del funcionamiento de esta última; o a los aprendices se les puede hacer ver sus errores durante la negociación por medio del *feedback* metalingüístico (Gass, 1997, p. 158). Este *feedback* puede estar constituido por información o pistas de carácter lingüístico que ayuden al alumno a corregir su propio error. Se considera que

---

1 El profesor lee a los chicos un texto corto y denso a una velocidad normal y ellos, mientras escuchan, apuntan frases y palabras que les son familiares. Posteriormente, los aprendices –en parejas– tratan de reconstruir el texto con los datos que cada uno ha recogido.

este tipo de *feedback* ayuda a los alumnos a tomar conciencia de sus lagunas y facilita el aprendizaje de la LE (Arnaiz Castro y Peñate Cabrera, 2004; Ellis, Loeven y Erlam, 2006; Lyster, 2004; Lyster y Saito, 2010; Philp, 2003; Swain, 1995; Yang y Lyster, 2010).

En este estudio teníamos el propósito de detectar pruebas del conocimiento de los jóvenes sobre el funcionamiento de la lengua durante su propia producción y para ello se analizaron los episodios con evidencia de reflexión metalingüística de los estudiantes, definidos por Gass y Mackey (2007, p. 216) como “... instances where learners consciously reflect on their own language use”. En primer lugar, nos ocupamos de averiguar si los alumnos de nuestro estudio recurrían al metalenguaje cuando se autocorregían, como habían apuntado algunos trabajos (Kowal y Swain, 1994; Swain y Lapkin, 1995). En segundo lugar, examinamos las reacciones de los estudiantes al *feedback* metalingüístico recibido bien de la profesora o de un compañero. Según Schmidt (1990), las investigaciones sobre la adquisición de una lengua adicional se han preocupado más por la ignorancia del aprendiz que por su conocimiento. El papel de la concienciación en este ámbito fue adquiriendo relevancia paulatinamente. Rutheford y Sharwood Smith (1985), por ejemplo, plantean que las situaciones en que el profesor invita a los estudiantes a atender a las regularidades de la lengua que aprenden favorecen el proceso de aprendizaje en mayor medida que aquellas en que los aprendices tienen que extraer por sí solos los aspectos de una regla gramatical del *input*. Tomasello y Herron (1989), por su parte, demuestran que la comparación cognitiva que tiene lugar durante la comprobación de hipótesis facilita el aprendizaje de una LE. Estos describen el beneficio que supone aquella producción que tiene las hipótesis de los alumnos como punto de partida y va además acompañada de *feedback* negativo explícito; dicho beneficio repercute sobre todo en la retención de estructuras típicamente problemáticas. En esta misma línea de investigación se encuentra Shaffer (1989), quien trata de acabar con el mito de la exclusiva eficacia de los enfoques inductivos para enseñar conceptos gramaticales sencillos y señala las ventajas que dichos enfoques pueden proporcionar al aprendizaje de una lengua, especialmente para aquellos alumnos de nivel más bajo. Ocho años más tarde, Lyster y Ranta (1997) presentan su trabajo sobre el *feedback* que puede suministrar el profesor y uno de los seis tipos de *feedback* que incluyen en él es el *feedback* metalingüístico, el cual puede estar constituido por comentarios, por información o por preguntas relacionadas con la corrección

del enunciado del discente. Los comentarios metalingüísticos indican generalmente que la producción contiene algún error; la información metalingüística suele ofrecer datos que hacen referencia a la naturaleza del error o a la definición de una palabra; y las preguntas metalingüísticas apuntan también al aspecto que precisa modificación. Por último, nos centramos en las solicitudes de ayuda que realizaban los estudiantes tanto a su profesora como a sus compañeros cuando encontraban alguna dificultad al comunicarse. Concretamente, este estudio trató de dar respuesta a tres preguntas:

1. ¿Recurren los aprendices de inglés como LE de 4º de la ESO al metalenguaje cuando se autocorrigien, bien en el gran grupo o en el pequeño grupo?
2. ¿Reaccionan los aprendices de inglés como LE de 4º de la ESO ante los comentarios, la información o las preguntas de carácter metalingüístico proporcionados por la profesora en el gran grupo y modifican su producción? ¿y a los proporcionados por sus compañeros?
3. ¿Solicitan ayuda los estudiantes cuando toman conciencia de una laguna lingüística, bien en el gran grupo o en el pequeño grupo?

Intentamos resolver estas incógnitas en nuestra investigación, que se desarrolló en un contexto que no fue creado exclusivamente para la ocasión. De esta manera, teníamos el propósito de incrementar el número de investigaciones llevadas a cabo dentro de la clase. La escasez de este tipo de investigaciones y el consecuente desconocimiento de lo que sucede en el aula quedan constatados por Nunan (1991) y, más recientemente, por Simard y Jean (2011). Como señalan Spada y Lightbown (2009), los estudios realizados en un aula ayudan a comprender mejor las interacciones que se dan en ese espacio, donde el profesor es el único hablante realmente competente de la LE e interactúa con los estudiantes.

### **3. Método**

#### **3.1. Sujetos**

En nuestro estudio participó una muestra de 25 estudiantes de edades comprendidas entre los 15 y los 17 años que cursaban 4º de la ESO en un centro público

urbano del sur de España. Su nivel de lengua era A2, según los niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) y eran tres las sesiones de lengua inglesa que tenían a la semana.

### 3.2. Instrumentos

El tipo de observación que llevamos a cabo en nuestro estudio recibe el nombre de *observación no participante*. Esta modalidad consiste exclusivamente en contemplar lo que está aconteciendo y registrar los hechos sobre el terreno. Goetz y LeCompte (1988) explican que, como categoría pura, la observación no participante sólo existe cuando la interacción se observa a través de cámaras y grabadoras ocultas o a través de falsos espejos. No obstante, añaden las autoras, los observadores suelen considerarse a sí mismos no participantes cuando reducen al mínimo sus interacciones con los sujetos de la investigación y centran su atención en lo que sucede.

Los instrumentos que utilizamos para nuestra investigación fueron las entrevistas con la profesora, la grabación en vídeo y en audio y las notas de campo. Las entrevistas con la profesora tenían el objetivo fundamentalmente de conocer su método de trabajo y de obtener información acerca del alumnado. Las sesiones o las partes de las sesiones en las que existió producción oral en el gran grupo por parte del alumnado fueron grabadas en vídeo y para el pequeño grupo, empleamos grabaciones en audio. Nuestra presencia en la clase era esencial para tomar notas de campo de todos aquellos aspectos que las grabaciones en vídeo y en audio no pudieran captar.

La unidad básica de análisis que utilizamos para segmentar cada una de las sesiones fue la actividad.

### 3.3. La actividad

Siguiendo a Valcárcel y Verdú (1995), adoptamos el término genérico *actividad* para referirnos a cada unidad de transacción que conformaba la sesión de enseñanza/aprendizaje. La definición de actividad que aportan estas autoras dice así (1995, p. 79): “[La actividad es] la mayor unidad de segmentación de un even-



to en una clase de lenguas [...], distinguible sobre la base de los procesos lingüístico-cognitivos y el propósito pedagógico que ambos implican”. Establecimos los límites entre las actividades con la ayuda de ciertos actos de habla de la profesora que implicaban un cambio, bien en el propósito pedagógico o en el esfuerzo cognitivo que una actividad demanda.

Las investigaciones recientes sobre lo que dicen los aprendices acerca de la función y la aplicación de la lengua que aprenden, realizadas en contextos de inmersión (Kowal y Swain, 1997; Swain y Lapkin, 1998), han recurrido a tareas expresamente creadas para facilitar que estos manifiesten su conocimiento y obtengan *feedback* relevante de los compañeros y/o del docente. En esta investigación, sin embargo, nos limitamos a detectar los episodios relacionados con la lengua durante las actividades propuestas por la profesora. Nos propusimos, de la misma manera, examinar cómo el uso de la lengua sirve de herramienta para el aprendizaje del inglés mediante la selección consciente del mismo como objeto de monitorización y reflexión.

### 3.4. Procedimiento

Concertamos dos citas con la profesora con el fin de seleccionar al grupo de estudiantes y el momento del curso en el que haríamos las grabaciones. De entre los grupos a los que impartía docencia esta profesora, escogimos aquel que estaba habituado a realizar actividades tanto en el contexto del gran grupo como en el pequeño grupo –por haber estado con la profesora el año anterior– y en el que, además, existía cierto equilibrio en cuanto a su dominio de la lengua inglesa. Interesaba un grupo de alumnos que incluyera una variedad de niveles de conocimiento representativa de una clase de cuarto de la ESO. Ya que nos interesaba grabar la producción de los alumnos tal y como sucedía durante las sesiones de enseñanza/aprendizaje, la profesora tuvo total libertad en el aula para decidir cuándo realizaríamos las grabaciones y escogió el mes de febrero y parte del mes de marzo, por no haber programado ningún examen para ese periodo.

Estudiamos la producción de un grupo de estudiantes valiéndonos de diferentes instrumentos de toma de datos que nos facilitarían información sobre lo que acontece en el aula durante cinco semanas. Los estudiantes tenían semanalmente cuatro sesiones de inglés de 55 minutos de duración cada una. Con el fin

de facilitar la familiarización de los alumnos con la cámara de video y con la presencia de un observador en el aula, se grabaron tres sesiones la semana anterior al comienzo de la investigación. Los datos fueron grabados y transcritos posteriormente. Las transcripciones iban acompañadas de las notas de campo tomadas por la investigadora, que captaban todos aquellos aspectos que la cámara de vídeo o la grabadora no podían captar.

### 3.5. Análisis de los datos

Para realizar el análisis de los episodios críticos relacionados con la lengua, trabajamos con las transcripciones, con las notas de campo y con la información obtenida en las entrevistas mantenidas con la profesora. La transcripción posterior se hizo con un aparato transcriptor, lo que permitió transcribir prácticamente el 100% de lo recogido en cada sesión.

## 4. Resultados

Como explicamos arriba, las sesiones fueron segmentadas en función de las diferentes actividades que localizamos en cada una de ellas. A lo largo de las cinco semanas que duró la observación, se llevaron a cabo un total de 24 actividades diferentes, pero no en todas hubo producción oral ni en todas se hizo uso del metalenguaje tal y como se plantea en este estudio. A continuación, presentaremos los dos modelos de actividad durante los cuales detectamos los episodios relacionados con la lengua.

- Actividad de reconstrucción de una narración en la que los estudiantes crean una historia a partir de los indicios proporcionados por fotografías, palabras claves, fichas-guía o preguntas claves. Como explica Klippel (1984, p. 130), el propósito de este tipo de tarea es activar determinados patrones lingüísticos con los que los estudiantes han estado en contacto anteriormente.
- Ejercicio estructural no mecánico que consta de un número limitado de patrones lingüísticos con el que los jóvenes debían utilizar, oralmente o por escrito, ciertos aspectos gramaticales, funcionales o discursivos. Los

estudiantes debían seleccionar la información que iban a transmitir teniendo en cuenta el significado, la sintaxis o el registro.

### *Organización de la clase: gran grupo*

Al examinar la producción de los alumnos en el gran grupo, apreciamos que no hubo ninguna ocasión en que un aprendiz acompañara su autocorrección de información metalingüística. En cuanto al *feedback* metalingüístico proporcionado por la profesora, se pudo observar que apareció en forma de comentarios (1 ocasión), de información (5) y de pregunta (1).

En primer lugar, prestamos atención a una de las ocasiones en que la profesora informó a un aprendiz sobre el tipo de error que había cometido, con el fin de que modificara su enunciado. Aunque la información facilitada era de carácter semántico, el objetivo era animarle a efectuar una transformación gramatical. El gran grupo estaba haciendo la reconstrucción de una narración con la ayuda de palabras claves:

**Profesora:** Alejandro, what did the children do?

**Alejandro:** The two boys chased the, the thief ... -

**Profesora:** Yeah, they chased, they followed, they ran, they ran after the thief, they ran after the thief and... Why?

**Alejandro:** Because the thieves ... -

**Profesora:** It's only one thief, actually.

**Alejandro:** wasn't... -

**Profesora:** Alejandro, it is only one thief.

**Alejandro:** Ah!

**Profesora:** Two children and one thief.

**Alejandro:** the thief was stealing some watches.

**Profesora:** OK, so they ran after the thief, because he had stolen some watches, yeah?

El único objetivo de la profesora era que Alejandro cambiara el número del sujeto de plural a singular para lograr así su concordancia con el verbo. Como vemos, el diálogo establecido entre ambos ayudó al joven a perfeccionar su com-

prensión de la diferencia entre *thief* y *thieves*.

El siguiente fragmento ilustra de qué manera una pregunta de carácter meta-lingüístico puede conducir a un alumno a recapacitar y a modificar su mensaje. El gran grupo realizaba un ejercicio estructural no mecánico:

**P:** Fran [voluntario].

**Fran:** I will do the homework, I won't saw the TV.

**P:** OK, is it one, two or three? One, two or three, with will? [refiriéndose al orden en que se aprenden los alumnos las formas verbales].

**Fran:** One.

**P:** One, OK.

**Fran:** see.

La situación ante la que debían reaccionar los estudiantes era 'You watch lots of TV soap operas and you never do your homework. This is not good for you'. Fran seleccionó la opción correcta. Como veremos más adelante, el mismo chico ofreció a una compañera una extensa explicación sobre la utilización de *will*, lo que demuestra que, de no haber exhortado al alumno a autocorregirse en esta ocasión, probablemente se le habría privado de una valiosa oportunidad de reflexión y replanteamiento de su *output*.

Finalmente, mostraremos el único episodio en que fue un alumno quien marcó la pauta para la reflexión metalingüística sobre el tiempo de pasado y no la docente. Mientras el gran grupo reconstruía una historia con fichas-guía, una joven preguntó a la profesora la relación entre dos palabras:

**P:** Oh, they apologised to the policeman, yeah.

**Yaiza:** because it is a film-

**P:** OK, because it was a film, it wasn't a-

**Varios alumnos a la vez (AA):** robbery.

**P:** robbery, yeah? What is *a robbery*?

**AA:** *Robo*.

**P:** *Robo*. They apologised. It was a film, it wasn't a robbery

**Alejandro:** ¿Tiene algo que ver con *strawberry*?

**P:** ¿Tiene algo que ver con *strawberry*? No, pero es una buena pregunta. Suena igual, robbery-strawberry, but they are not connected, they are not connected.

### *Organización de la clase: pequeños grupos*

El panorama cambia en los pequeños equipos, donde sí pudimos encontrar ejemplos en que los alumnos acompañaron sus autocorrecciones de información metalingüística (en seis ocasiones). Además, emplearon el metalenguaje para corregir a sus compañeros (10 ocasiones) –y no para animarles a que se autocorrigieran, como hizo la profesora– y para solicitar ayuda (en siete ocasiones).

Al examinar las seis autocorrecciones, todas de índole gramatical, observamos que cinco de ellas se produjeron en parejas o en pequeños grupos compuestos por alumnos de diferente nivel de lengua: el alumno de nivel más alto se autocorregía y explicaba el motivo, lo que pone de relieve el carácter didáctico de estos intercambios. La sexta autocorrección, sin embargo, se produjo en una pareja formada por dos estudiantes con un nivel lingüístico similar.

De entre las cinco autocorrecciones del primer tipo descrito, cuatro fueron realizadas por el mismo aprendiz, Alejandro, cuya nota en la primera evaluación había sido de Sobresaliente. Tras una de las autocorrecciones, el chico especificó la regla que había aplicado para la transformación del tiempo verbal. Alejandro y Borja (Insuficiente) llevaban a cabo la reconstrucción de una narración a partir de preguntas claves:

**Alejandro:** What did the people do in the picture two? [leyendo] They .. they .. laugh, no, they laughed, con –ed.

A la sesión siguiente, en la que se desarrollaba la misma tarea pero a partir de palabras claves, corresponden las otras tres ocasiones en que Alejandro se autocorrigió. En esta sesión, trabajaba, además de con Borja, con Víctor (Suficiente):

**Borja:** Er, the two children atrapan-

**Alejandro:** catch, catch-

**Borja:** catch the, the man.

**Alejandro:** Ah! caught, es pasado, caught.

**Borja:** the man, the man-

**Alejandro:** and-

**Borja:** and the people laughed.

**Alejandro:** and-

**Borja:** and-

**Alejandro:** fight, fought, pasado.

**Borja:** and fought the man.

**Alejandro:** with the man.

De las diez correcciones detectadas, nueve fueron oportunas, y la corrección que no lo fue se descartó. En cuatro de los ocho casos restantes, los aprendices repararon su error. A continuación presentaremos algunas de esas diez correcciones, de las cuales tres eran de carácter implícito —en las que el enunciado no incluye ningún comentario que indique que se está realizando una corrección— y siete de carácter explícito —en las que el enunciado incluye alguna señal indicando que se está realizando una corrección.

Dos de las correcciones de carácter implícito se referían a aspectos gramaticales y la tercera era de índole ortográfica. Las tres correcciones, todas válidas, fueron realizadas por el alumno de mayor nivel e incorporadas en dos ocasiones por el compañero a su enunciado; en el tercer ejemplo, el estudiante de nivel más bajo continuó con su discurso.

La primera de las correcciones gramaticales la hizo un chico con calificación de Sobresaliente al enunciado de un compañero con calificación de Bien mientras trataba de contestar a una de las preguntas claves de la actividad de reconstrucción:

**Fran:** What did the policeman do in picture four? ¿Qué, qué hace? The policeman followed it.

**Agustín:** followed them [elevando el tono de voz]. Les [elevando el tono de voz] siguió.

**Fran:** Where did the man and the boy go in this picture?

La corrección propuesta por Agustín parece haber pasado desapercibida ante Fran. Como hemos visto en este intercambio, y como veremos en otros más adelante, algunas veces los alumnos de nuestro estudio no recurrían a terminolo-

gía metalingüística a pesar de que el mensaje que pretendían transmitir era de carácter metalingüístico.

En la segunda corrección gramatical intervinieron tres alumnos:

**Víctor:** A ver, the people laugh [mal pronunciado]. The two children, the two boys, the, the boys ehm caughted, no, caught-

**Agustín:** caught-

**Leti:** catch – caught – caught

**Víctor:** caught, a ver, caught the... thief and fought.

Víctor (Suficiente) intentaba reconstruir una narración con la ficha-guía *people / catch / fight* cuando se autocorrigió. Dicha autocorrección coincidió en el tiempo con la corrección de Agustín (Notable). Por un lado, es obvio que este último fue capaz de resolver su laguna lingüística; por otro, el hecho de que repitiera la forma corregida tras la información metalingüística de Leti (Bien) nos lleva a pensar que los enunciados de sus dos compañeros le sirvieron para asentar su autocorrección.

En este mismo pequeño grupo, 52 turnos antes, Leti había cometido el mismo error que Víctor y la profesora, que estaba en ese momento con ellos, la invitó a recapacitar sobre la adecuación de esa forma verbal. Aunque la alumna no ofreció pistas a su compañero para que corrigiera su mensaje, sí reprodujo, como podremos comprobar a continuación, el metalenguaje pronunciado por la profesora, el cual enunciaba las tres formas del verbo:

**Noelia:** The people laughed-

**P:** The people laughed-

**Leti:** and the, the boys, the boys caughted-

**P:** Is it *catched*, really? It is *catch – caught – caught*.

**Leti:** *caught* [mal pronunciado] the .... thief-

**P:** Yes.

Cuando otros dos estudiantes iniciaban la reconstrucción de esta misma historia con la ficha-guía *one / street / a noise / thief / brick* tuvo lugar la corrección

relacionada con un signo ortográfico. Al igual que en el primer ejemplo mostrado, fue el alumno de nivel de Sobresaliente quien modificó la producción de un compañero con una calificación de Suficiente:

**Alejandro:** One day, two, the two boys were walking to the street-

**Fran:** and heard-

**Alejandro:** and heard a noise.

**Fran:** The.. ehm..-

**Alejandro:** and heard a noise, sería punto.

**Fran:** Oyeron un ruido, punto.

**Alejandro:** Sí.

En cuanto a las correcciones explícitas, los aspectos lingüísticos a que iban dirigidos fueron tres: el significado, la gramática y la ortografía. La que exponemos a continuación, de carácter semántico, fue realizada por un alumno de nivel alto (Sobresaliente) al enunciado de un compañero de nivel bajo (Insuficiente). La pareja reconstruía la narración *Catching a thief* a partir de palabras-claves:

**Alejandro:** There were, pasado, there were two boys in front of the jewellery.

**Borja:** En frente.

**Alejandro:** No, *en frente* no, *in front of* no es *en frente*, es *delante*.

**Borja:** Ehm, ¿cómo se dice *joyería*? ¿*Joyería* cómo era?

Al igual que sucedió en una de las correcciones gramaticales comentadas anteriormente, se puede advertir que la información proporcionada por Alejandro a Borja sobre la traducción de *in front of* constituye una reproducción de la explicación que la profesora dio al gran grupo en la segunda sesión de nuestra observación.

En la siguiente corrección, de carácter semántico también, ocurrió exactamente lo contrario que en la primera: un estudiante con calificación académica de Suficiente corrigió el *output* de una alumna de nivel más alto (Notable) mientras elaboraban la reconstrucción de la narración *Jane Eyre* con palabras-claves:



**Noelia:** and she... help-

**Tommy:** ¿Quién?

**Noelia:** and she, ella, Jane Eyre-

**Tommy:** Tienes que decir Jane Eyre, si no te puedes referir hasta a la abuela.

**Noelia:** Vale, vale, and Jane Eyre help the man.

**Tommy:** Mr. Rochester.

**Noelia:** Mr. Rochester, venga, tú [a Isaac]

Aunque, generalmente, el aprendiz con mayor nivel era quien adoptaba el papel del profesor, este intercambio demuestra que un alumno de nivel inferior también puede modificar la producción lingüística de un compañero de nivel más alto.

A continuación, presentamos una corrección explícita de carácter gramatical, llevada a cabo por un alumno con nivel de Bien a otro de Notable, y sucedió mientras contestaban a una quinta pregunta-clave de la actividad de reconstrucción de una narración:

**Fran:** Ahora, what did the man do in picture three? ¿Qué hace el hombre? ¿no?

**Agustín:** Ehm.... the man-

**Fran:** the man, he steal [mal pronunciado]-

**Agustín:** no, robó, stole-

**Fran:** pues stole the, the basket.

La siguiente corrección tuvo lugar mientras los pequeños grupos reconstruían de nuevo *Catching a thief*, pero con la ficha-guía *begin / steal / watches*:

**Noelia:** They saw a thief with a.. brick, ehm with a brick broking a window, broking a window shop. Ehm they began-

**Víctor:** The thief ehm.. begin ehm to, to steal many watches.

**Noelia:** No, begin-began-begun. The thief began to steal some watc- watches.

Tras la corrección, Noelia (Notable) decidió continuar con el enunciado y repetir, corregida, la misma oración que había formado su compañero (Suficien-

te). En este mismo grupo, ocho turnos de palabra después, hallamos otra corrección gramatical, propuesta por un alumno con nivel de Suficiente a Noelia, pero no era adecuada. La oración que trataba de elaborar el pequeño grupo debía contener las palabras *people* / *catch* / *fight*:

**Noelia:** People, a ver-

**Víctor:** ¿Qué coño hace la people aquí? Ah! la people laughed [mal pronunciado]

**Noelia:** People laughed-

**Leti:** The people laughed and the boys catched.. ehm the thief and fight-

**Víctor:** fight to him.

**Leti:** fought.

**Noelia:** and fought-

**Víctor:** to him.

**Noelia:** No.

**Víctor:** to him.

**Noelia:** fought nada más.

Aunque Noelia no empleó terminología metalingüística, sí puso de manifiesto su conocimiento sobre la desafortunada elección de la preposición *to* tras el verbo *fight* al añadir *nada más*.

En cuanto a las solicitudes de ayuda, en nueve ocasiones un aprendiz recurrió a un compañero para que le resolviera una laguna lingüística. En seis de ellas, la información requerida era de carácter semántico, en dos, de tipo gramatical, y en el último caso, de carácter fonológico. El alumno de nivel más bajo era siempre quien exponía su problema lingüístico a otro de nivel superior.

En uno de los episodios semánticos, se puede apreciar cómo un aprendiz, Borja (Insuficiente), preguntaba la traducción al inglés de un verbo a su compañero (Sobresaliente) para poder responder a una de las preguntas claves:

**Alejandro:** Where were Bill and Joe in picture one?

**Borja:** Bill and Joe ehm saw [mal pronunciado] the man ehm.... *atracando* sería?

**Alejandro:** Vamos a ver, *break*. Pero vamos a ver, where were Bill and Joe in picture one? They was, they were ... estaban paseando, they were walking.

**Borja:** Ah!

En cuanto a las solicitudes de ayuda de tipo gramatical, en los dos casos se entrecruzaron dos pequeños grupos. En el primero de ellos, una alumna con nivel de Suficiente preguntó sobre el uso de *will* a un joven con nivel de Bien que trabajaba en el equipo cercano. La respuesta que obtuvo incluyó explicación y ejemplos. Los alumnos trataban de reconstruir una narración con preguntas claves:

**Isa** [que trabaja en otro grupo]: ¿Cómo uso el *will*, tío [a Fran]?

**Fran:** Will es futuro. Eso es igual que el *do* o el *does*. A lo mejor pones: “He will, he will sleep”, él dormirá, futuro. Por ejemplo, he will, he will smell, y para negar, y para negar, sería, por ejemplo, he.. will not eh won’t.

**Isa:** ¿Y will se puede abreviar con-?

**Fran:** Por ejemplo, “él no comerá”, he won’t, por ejemplo.. eat, él no comerá. Esto, por ejemplo, para abreviarlo, sería: he, sería: he’ll, he’ll sleep, él dormirá y he -ella correrá ¿sabes ya?

## 5. Discusión y conclusiones

El propósito de este estudio era explorar hasta qué punto estaba presente el metalenguaje en un aula de 4º de la ESO a lo largo de las 21 sesiones de enseñanza/aprendizaje, tanto en el gran grupo como en el pequeño grupo. Pretendíamos averiguar si alumnos en un contexto de inglés como lengua extranjera se comportaban de manera semejante a los alumnos en contextos de inmersión o en contextos de inglés como L2. Con la aportación de datos extraídos de nuevos contextos pretendíamos contribuir al enriquecimiento y consolidación del área de estudios en la que se enmarca el trabajo que aquí presentamos: el aprendizaje de inglés como segunda lengua en la enseñanza reglada. Los resultados revelan que el metalenguaje está presente en ambos contextos y que los alumnos, tanto de nivel bajo como intermedio o alto, son capaces de reflexionar sobre la lengua.

### *Gran Grupo*

Todas las interacciones en que el metalenguaje estuvo presente en el contexto del gran grupo terminaron con éxito, y en todas hubo constancia de que los aprendices habían captado las irregularidades de sus enunciados. El propósito

del *feedback* metalingüístico que consiste en preguntas, comentarios o información sobre el enunciado del interlocutor es que los estudiantes se conciencien de una laguna en su conocimiento de la lengua, reorganicen sus hipótesis al obtener nueva información y reformulen sus propios enunciados, dando lugar así a lo que McLaughlin (1990, p. 120) denominó ‘proceso de reestructuración’. A la conveniencia de contar en las aulas con este *feedback* metalingüístico aluden los estudios de Ellis et al., (2006), Lyster (2004), Lyster y Saito (2010), Swain (1995) y Yang y Lyster (2010).

Este modelo de práctica docente, en el que se implica al estudiante mediante la conversación en la búsqueda de la solución a su problema lingüístico, ha sido descrito como *instrucción proléptica* (*proleptic instruction*) (Donato y Adair-Huck, 1992, pp. 83-85) y difiere de la práctica tradicional en que el profesor o profesora lo que hace es evaluar conocimiento más que colaborar en su construcción.

Aunque el diseño de nuestro estudio no incluía la administración a los estudiantes de una prueba posterior que comprobara la eficacia de tales interacciones de carácter metalingüístico, sí disponemos de evidencia en nuestros datos de que las correcciones efectuadas fueron incorporadas a la interlengua del alumno y utilizadas en una situación de aula posterior, como comentamos en el apartado de resultados.

### *Pequeños grupos*

Los resultados que obtuvimos del análisis de las interacciones de los alumnos confirmaron que los alumnos podían detectar una laguna y verbalizar su problema con el propósito de encontrar una solución. No obstante, esta capacidad de los estudiantes de reflexionar sobre la lengua y de expresar sus reflexiones a sus compañeros no aparece en forma de explicaciones formales o rigurosas, como también sucedió en los estudios de Kowal y Swain (1997) y de Swain y Lapkin (1998) llevados a cabo en contextos e inmersión. La incapacidad para emplear terminología metalingüística no es sinónimo de incapacidad para hablar sobre la lengua; aunque los aprendices se expresen en un lenguaje cotidiano, no científico, sus enunciados constituyen un claro reflejo de su reflexión sobre la lengua.

Diversos estudios han señalado una relación significativa positiva entre la frecuencia con que los alumnos emplean la lengua para resolver sus problemas lin-

güísticos y su progreso en el aprendizaje (Basturkmen, Loewen y Ellis, 2002; Leeser, 2004; Williams, 2001). Es decir, parece no haber duda de la conveniencia de que se den los episodios críticos relacionados con la lengua, ya que, o bien facilitan el aprendizaje o constituyen evidencia de que el aprendizaje está en fase de desarrollo.

Los ejemplos recogidos de la interacción que tuvo lugar en los pequeños grupos confirman el papel fundamental de esta organización en el aula, papel al que aludieron Swain y Lapkin (1998:333) en su análisis de la influencia de las actividades en parejas en el aprendizaje de la L2 en un contexto de inmersión. Los estudiantes, al tratar de resolver un problema en colaboración con otros compañeros, pudieron encontrar una solución, cosa que quizás no hubieran logrado solos. Son numerosas las investigaciones que aseguran que la interacción<sup>2</sup> en sí favorece el aprendizaje de la lengua (De Guerrero y Villamil, 2000; García Mayo y Alcón Soler, 2002; Kowal y Swain, 1997; Swain, 2006; Swain, Brooks y Tocall-Beller, 2002; Watanabe y Swain, 2007). En este sentido, Vygotsky (1986) plantea que los procesos cognitivos surgen de la interacción que ocurre entre los sujetos. Es decir, el desarrollo cognitivo se produce en el plano interpsicológico y mediante un proceso de apropiación, lo que tiene su origen en la esfera social llega a ser representado intrapsicológicamente o, lo que es lo mismo, dentro del individuo (p. 188): “What the child can do in co-operation today he can do alone tomorrow”.

En cuanto a la diversidad de niveles en los agrupamientos, este estudio ha mostrado evidencia de que aprendices de diferentes niveles se pueden beneficiar de trabajar juntos, dato que coincide con los resultados obtenidos en estudios anteriores en contextos de aprendizaje de inglés como L2 (Storch, 2001; Watanabe y Swain, 2007). En términos de teoría del aprendizaje, la heterogeneidad en los grupos a menudo es recomendada. La zona del desarrollo próximo de Vygotsky (1986) ha proporcionado una significativa metáfora: un adulto, “el experto”, proporciona ayuda al aprendiz para capacitarlo a apropiarse del conocimiento nuevo. Por extensión, se puede asumir que el aprendiz con mayor nivel

---

2 De hecho, y como explica Lázaro Ibarrola (2009), el efecto del diálogo o la interacción como mediador del aprendizaje no es exclusivo del aprendizaje de lenguas, sino que se aprecia también en el aprendizaje de otras disciplinas.

de lengua proporcionará el mismo tipo de ayuda al aprendiz de un nivel inferior.

Parece no haber duda de que el desequilibrio (*destabilization*, como lo denominan Gass y Varonis, 1994:299) que se produce cuando el alumno se percató de la discrepancia existente entre su enunciado inicial y su enunciado final resulta determinante en el proceso de aprendizaje de una lengua. Pero ese desequilibrio sólo se puede dar si el alumno tiene oportunidad de producir lengua. Los alumnos deben disponer en el aula del número suficiente de oportunidades para utilizar la lengua oral como instrumento de expresión y comunicación, como medio de regulación de la conducta y como instrumento de aprendizaje de la propia lengua.

Conscientes de esta realidad, este estudio descriptivo ha pretendido subrayar la importancia de la interacción verbal en el aprendizaje de inglés como LE para desencadenar posibilidades de reflexión sobre la lengua o, lo que es lo mismo, de que los procesos de producción y de comprensión vayan acompañados de reflexión metalingüística. Queda ahora pendiente, pues, hacer estudios como los que se han hecho principalmente en contextos de inmersión, que destaquen aquellas actividades que fomentan el empleo del metalenguaje durante la interacción que se da mientras los alumnos colaboran para realizar una tarea. Asimismo, resultaría de gran interés para esta área de estudio que investigaciones futuras estudiaran los mismos aspectos que aquí han sido explorados durante un periodo de tiempo más largo, para así poder observar los cambios que se producen en la interlengua de los alumnos.

## Referencias

- Arnaiz Castro, P. y Peñate Cabrera, M.** (2004). El papel de la producción oral (output) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE). *Porta Linguarum*, 1, 37-60.
- Basturkmen, H., Loewen, S. y Ellis, R.** (2002). Metalanguage in focus on form in the communicative classroom. *Language Awareness*, 11, 1-13.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment** (2001). Strasbourg: Council of Europe.
- De Guerrero, M. C. M. y Villamil, O.** (2000). Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language*, 84 (1), 51-68.

- Donato, R. y Adair-Hauck, B.** (1992). Discourse perspectives on formal instruction. *Language Awareness*, 1(2), 73-89.
- Ellis, R., Loewen, S. y Erlam, R.** (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339-368.
- García Mayo, M. P. y Alcón Soler, A.** (2002). Strategies in rendering grammaticality judgements in L1 and L2. En L. Iglesias Rábade & S. Doval Suárez (Eds.), *Proceedings of the II International Contrastive Linguistics Conference* (pp. 445-453). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Gass, S.** (1997). *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. y Mackey, A.** (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. y Varonis, E.** (1994). Input, interaction and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283-302.
- Gombert, J.** (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D.** (1988) [1984]. *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Karmiloff-Smith, A.** (1992). *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*. London: MIT Press.
- Klippel, F.** (1984) [1983]. *Keep talking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kowal, M. y Swain, M.** (1994). Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness. *Language Awareness*, 3(2), 73-93.
- Kowal, M. y Swain, M.** (1997). From semantic to syntactic processing: How can we promote metalinguistic awareness in the French immersion classroom. En R. K. Johnson & M. Swain (Eds.), *Immersion Education: International perspectives* (pp. 284-309). Cambridge: CUP.
- Lázaro Ibarrola, A.** (2009). Reformulation and self-correction: testing the validity of correction strategies in the classroom. *RESLA*, 22, 189-215.
- Leeser, M. J.** (2004). Learner proficiency and focus on form during collaborative dialogue. *Language Teaching Research*, 8, 55-81.

- Leow, R. P.** (1997). Attention, awareness and foreign language behaviour. *Language Learning*, 47, 467-506.
- Lyster, R.** (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 399- 432.
- Lyster, R. y Ranta L.** (1997). Corrective feedback and learner uptake: negotiation of forms in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Lyster, R. y Saito, K.** (2010). Oral feedback in classroom SLA. A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 265-302.
- McLaughlin, B.** (1990). Restructuring. *Applied Linguistics*, 11(2), 113-128.
- Nunan, D.** (1991). Methods in second language classroom-oriented research. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 249-274.
- Philp, J.** (2003). Constraints on “noticing the gap”: Non-native speakers’ noticing of recasts in NS-NNS interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 99-126.
- Robinson, P.** (1997). Individual differences and the fundamental similarity of implicit and explicit adult second language learning. *Language Learning* 47, 45-99.
- Rosa, E. M. y Leow, R. P.** (2004). Awareness, different learning conditions and second language development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 269-292.
- Russell, J. y Spada, N.** (2006). The effectiveness of corrective feedback for second language acquisition: A meta-analysis of the research. En J. Norris & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 133-164). Amsterdam: Benjamins.
- Rutherford, W. E. y Sharwood Smith, M. S.** (1985). Consciousness-raising and universal grammar. *Applied Linguistics*, 6(3), 274-282.
- Schmidt, R.** (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- Shaffer, C.** (1989). A comparison of inductive and deductive approaches to teaching foreign languages”. *The Modern Language Journal*, 73(4), 395-403.
- Simard, D. y Jean, G.** (2011). An Exploration of L2 Teachers’ Use of Pedagogical Interventions Devised to Draw L2 Learners’ Attention to Form. *Language Learning*, 61 (3), 759-785.



- Spada, N. y Lightbown, P. M.** (2009). Interaction in second/foreign language classrooms. En A. Mackey & C. Polio (Eds.), *Multiple perspectives on interaction: Second language research in honor of Susan M. Gass* (pp. 157-174). London: Routledge.
- Storch, N.** (2001). How collaborative is pair work? ESL tertiary students composing in pairs. *Language Teaching Research*, 5, 29-53.
- Swain, M.** (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En T. Gass and C. Madden (Eds.), *Input in second language interaction* (pp. 235-253). Rowley: MA. Newbury House.
- Swain, M.** (1993). The output hypothesis: just speaking and writing are not enough. *Canadian Modern Language Review*, 50, 158-164.
- Swain, M.** (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M.** (1998). Focus on form through conscious reflection. En C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64-81). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M.** (2000). The output hypothesis and beyond: Mediation acquisition through collaborative dialogue. En J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M.** (2005). The output hypothesis: theory and research. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language learning and teaching* (pp. 471-484). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Swain, M.** (2006). Linguaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. En H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: the contributions of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). London: Continuum.
- Swain, M. y Lapkin, S.** (1998). Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320-337.
- Swain, M., Brooks, L. y Tocalli-Beller, A.** (2002). Peer-peer dialogue as means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 171-85.

- Tomasello, M. y Herron, C.** (1989). Feedback for language transfer errors: the garden path technique. *Studies in Second Language Acquisition*, 11(4), 385-395.
- Valcárcel Pérez, M. S. y Verdú Jorda, M.** (1995). *Observación y Evaluación de la Enseñanza Comunicativa de Lenguas Modernas*. Madrid: MEC/CIDE.
- Vygotsky, L. S.** (1986) [1934]. *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Watanabe, Y. y Swain, M.** (2007). Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language Teaching Research*, 11(2), 121-142.
- Williams, J.** (2001). The effectiveness of spontaneous attention to form. *System*, 29, 325-340.
- Yang, Y. y Lyster, R.** (2010). Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners' acquisition of regular and irregular past tense forms. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 235-263.